Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270844
Centre d'intérêt: 300

Hamelin, Pierre.

Quelques réflexions sur l'animation et l'intervention auprès d'agents d'éducation de l'école / [Pierre Hamelin et Claude Paquette pour le] Ministère de l'éducation, Direction générale des réseaux. -- [Québec] : La Direction, 1982.
iii, 78, [3] p. ; 28 cm.

Code: 51-3945. Bibliogr.: p. [80-81].

ISBN 2-550-05002-9

Cote Dewey: 371.3'078/H213q Cote LC: LB/1028.3

Descripteur(s): *Animation pédagogique *Soutien au développement pédagogique *Animateur *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Equipe-école

Réalisé dans le cadre d'un programme de perfectionnement du personnel scolaire en milieu défavorisé, le document se veut à la fois un outil de réflexion et un outil de mise en oeuvre de certaines pratiques de l'animation. À partir de l'expérience de l'animation des équipes-écoles, il pose certaines questions, propose des pistes de développement de même que certains outils de travail.

Une première partie présente les diverses conceptions de l'animation et de l'intervention, puis en propose un modèle et une typologie. Suit une analyse du rôle de l'animateur et un bref exposé des premiers jalons d'une stratégie d'intervention. Les diverses stratégies de l'animateur sont ensuite décrites en profondeur. L'accent est mis particulièrement sur la préparation de l'intervention par l'animateur et sur le processus de la recherche-action (outils et démarches). La dernière partie examine les diverses possibilités de favoriser l'animation et la supervision des animateurs eux-mêmes.

Type de document: d
Auteur de l'analyse: ar

EDUQ 8270844

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale des réseaux

Quelques réflexions sur
l'animation et l'intervention
auprès d'agents d'éducation
de l'école

QUELQUES RÉFLEXIONS SUR L'ANIMATION ET L'INTERVENTION AUPRÈS D'AGENTS D'ÉDUCATION DE L'ÉCOLE

FÉVRIER 1982

51-3945

Dépôt légal: premier trimestre 1982
Bibliothèque Nationale du Québec

I.S.B.N.: 2-550-05002-9

Ce document a été réalisé par MM. Pierre Hamelin et Claude Paquette dans le cadre de l'intervention "animation des équipes-écoles" en milieu économiquement faible.

Suite à des révisions budgétaires survenues en 1981-82, cette intervention n'est plus financée; cependant, compte tenu de la qualité du document et même s'il s'adressait d'abord aux animateurs des équipes-écoles en milieu économiquement faible, nous avons voulu le rendre disponible à bon nombre d'animateurs, d'intervenants dans le milieu scolaire et à tous ceux qui veulent réfléchir sur l'animation.

Le directeur général,

Pierre Parent

Ce document se veut à la fois un outil de réflexion et un outil de mise en oeuvre de certaines pratiques de l'animation. Il pose certaines questions, propose des pistes de développement de même que certains outils de travail.

Dans la première section, nous tentons, à partir des diverses conceptions de l'animation et de l'intervention, de proposer un modèle de travail qui corresponde aux intentions du projet de soutien aux agents de l'éducation (animation des équipes-écoles). A cette fin, une typologie de l'intervention est proposée et nous introduisons les bases du modèle retenu.

Dans la deuxième partie, nous analysons le rôle de l'animation et nous posons les premiers jalons de la stratégie de l'intervention de l'animateur.

Dans la troisième partie, nous présentons plus en profondeur les diverses stratégies de l'animateur. Deux dimensions sont principalement développées. En premier lieu, nous traitons de la préparation de l'intervention par l'animateur. Une démarche pour l'articulation d'une intervention est présentée à titre indicatif. Dans un deuxième temps, nous mettons l'accent sur le processus de la recherche-action, qui est l'un des pivots du projet de soutien aux agents de l'éducation. Plusieurs démarches et outils s'intègrent à ce processus. Il est globalisant.

Dans la quatrième partie, nous élargissons les activités de soutien aux animateurs eux-mêmes. Il s'agit ici d'examiner diverses possibilités en vue de favoriser l'animation et la supervision des animateurs. C'est là une dimension importante dans la perspective d'une cohérence entre la démarche des animateurs dans le milieu et la problématique du projet provincial.

En annexe, nous avons tenté de visualiser l'ensemble de la démarche proposée. Il nous a semblé utile de le faire pour permettre au lecteur d'effectuer rapidement une synthèse des divers éléments proposés dans ce texte.

Nous espérons que ce document pourra répondre aux attentes des animateurs et que ces derniers sauront se montrer créatifs par rapport à celui-ci. Il s'agit là d'une piste de travail soumise à la discussion et au test de la pratique quotidienne. C'est à ce niveau qu'elle trouvera toute sa signification et sa pertinence.

Les auteurs

PARTIE 1

UNE DEFINITION DE L'ANIMATION

1.1- LES CONCEPTIONS DE L'ANIMATION

Le statut d'animateur a pris depuis quelques années une importance de plus en plus grande dans les milieux éducatifs du Québec. Très souvent, en effet, il s'avère qu'il s'agit d'une des conditions essentielles pour engendrer un développement ou un changement dans un milieu donné. Que l'on se rappelle que depuis au moins une décennie l'on signale fréquemment que le directeur d'école doit être avant tout un animateur pédagogique dans son milieu. Le Ministère a même institutionnalisé ce rôle pour les directeurs d'école et ce, par le biais de diverses réglementations.

Il nous faut cependant, dès le départ, distinguer deux aspects de l'animateur pédagogique dans l'organisation. Il existe une différence entre l'animateur pédagogique par statut et celui qui agit par rôle assumé. Le statut est attribué par l'organisation. Il s'agit pour celle-ci de nous définir une place dans la structure. Par voie de conséquence, le statut n'entraîne pas automatiquement la capacité de jouer effectivement ce rôle dans la réalité. Dans le contexte du projet de soutien aux agents de l'éducation en milieux économiquement faibles, nous nous retrouvons en présence d'un personnel à qui a été attribué un statut d'animateur. Cela n'implique pas nécessairement qu'il joue dans la

quotidienneté un rôle d'animateur. L'observation des divers milieux nous porte à croire que ce personnel joue effectivement des rôles très variés: coordonnateur, superviseur, formateur, informateur, planificateur, etc... Ces rôles diversifiés entraînent chez les éducateurs une confusion et ce, à deux niveaux: l'on ne connaît pas clairement le rôle de l'animateur et la politique de l'intervention manque de cohérence. Nous reviendrons plus loin sur cet aspect.

L'animation en elle-même est l'objet de plusieurs confusions. On lui donne plusieurs définitions que le milieu a tendance à élargir facilement. A la limite, semble-t-il, tout devient de l'animation. Que pouvons-nous penser de ce milieu qui avait un animateur du transport scolaire? En fait, il préparait les horaires. De plus, plusieurs se donnent le titre d'animateur dès qu'ils sont en relation avec d'autres. Dans ce document, nous tenterons de définir l'animation, et de dégager les diverses pratiques et ce, dans le contexte de l'intervention en milieu économiquement faible.

Pour plusieurs, animer est lié à la conduite des réunions. Il s'agit d'intervenir dans le contexte des rencontres de groupe et de permettre un cheminement. Cette approche implique la nécessité pour l'animateur de connaître les processus de groupe,

les processus de la communication et les diverses techniques de conduite des réunions. Dans ce contexte, le rôle de l'animateur est fonction de l'apport des participants. L'animateur aide le groupe à définir un mandat, fait circuler l'information et traite avec le groupe des divers problèmes de cheminement et de participation. Ce type d'animateur laisse une large place au groupe et intervient davantage sur le processus que sur le produit. Certains se refusent à intervenir sur le produit.

Pour d'autres, animer consiste à amener le groupe vers un objectif donné et à intervenir par diverses stratégies pour que cet objectif soit atteint. Le produit l'emporte sur le processus. Certains vont même jusqu'à réduire à peu de choses la contribution des participants. Ceux-ci ont un mot à dire quant aux moyens mais bien peu quant à l'objectif à atteindre. Dans cette perspective, l'animateur doit bien connaître le sujet de l'intervention et il doit nécessairement orienter le groupe vers cette dimension. Evidemment, cette forme d'intervention est très contestée par ceux qui se refusent à intervenir sur les produits.

Il existe enfin une autre école de pensée. Pour les tenants de celle-ci, il s'agit que s'établissent entre l'animateur et les participants une interaction d'où se dégageront à la fois le processus et le produit de l'intervention. Cette animation,

basée sur l'interaction, implique que l'animateur suscite des demandes chez les participants. Le processus interactif s'amorcera dans la mesure où l'on recherchera une adéquation entre les offres de l'animateur et les demandes des participants. Cette forme d'animation exige que l'animateur soit attentif à la qualité et à la pertinence de ses offres et qu'il soit centré sur les processus qui seront mis en branle. Le produit deviendra alors une résultante de cette interaction.

1.2- LE COUPLE INTERVENANT/COMMETTANT

Pour faire le choix d'un modèle d'animation approprié à un contexte, nous devons en premier lieu analyser certaines dimensions fondamentales du processus d'animation et du processus d'intervention. Ce sont, à notre avis, deux processus indissociables. L'animateur est un intervenant qui utilise certaines stratégies de travail et certains outils qui sont propres à son rôle. Il agit en relation avec le participant qui aura à réutiliser les effets de son intervention. Le participant dans cette perspective sera appelé le commettant. Celui-ci est placé dans une situation qui lui permettra de retirer de sa relation avec l'intervenant certains avantages tant personnels que professionnels. Il est, à la limite, celui qui pourra témoigner de la qualité de l'intervention de l'animateur. Le commettant peut être un individu ou un groupe. A notre avis, un processus d'animation peut se réaliser tant dans un rapport dyadique que dans un rapport de groupe plus ou moins grand.

Selon ce que sont ses intentions premières et réelles, l'intervenant peut entrer de diverses manières en relation avec le ou les commettants. Il peut vouloir modeler le commettant à partir d'une vision particulière et précise. Il peut vouloir partir de la demande formulée par le commettant, ne pas la modifier et s'y assujettir. Il peut vouloir établir une interaction entre les demandes du commettant et ses propres offres.

L'animateur intervient sur le commettant

ou

L'animateur intervient sous le commettant

ou

L'animateur intervient avec le commettant

Cette typologie restreinte de l'intervention[1] permet déjà d'entrevoir la possibilité de diverses stratégies d'intervention dans le contexte de ce projet. Certains modèles semblent moins appropriés à l'esprit même du projet de soutien aux agents de l'éducation dans les milieux économiquement faibles.

La manière d'intervenir de l'animateur joue un rôle de premier plan dans son rapport avec le commettant. Celui-ci se sentira plus ou moins sollicité selon le style d'intervention de l'animateur. Certains styles d'intervention impliquent une plus grande contribution du commettant (sous ou avec). Le style "sur" implique que le commettant est plus assujetti à la démarche et aux objectifs de l'animateur. Plusieurs prétendront que ce dernier modèle est peu utilisé en animation. Nos diverses analyses, dans différents milieux d'intervention tendent à démontrer le contraire. Plusieurs animateurs mènent le commettant vers des objectifs déjà définis et sur lesquels celui-ci a peu d'emprise. Ce modèle joue

---

(1) Claude Paquette propose dans l'Intervention en milieu humain une typologie plus élaborée sur l'animation et sur l'intervention. Il y présente six modèles différents. Voir également la note 2.

souvent à l'insu de l'intervenant. Celui-ci est imprégné de cette démarche qui consiste à définir à l'avance les objectifs à atteindre et à prendre pour acquis qu'ils rejoignent le commettant. La phrase qui revient souvent dans la bouche de certains animateurs et qui est caractéristique de ce modèle est la suivante: "Il en a besoin... seulement lui il n'en a pas encore pris conscience. Je dois donc l'amener à le faire..."

La connaissance de son modèle d'intervention est à notre sens une nécessité pour l'animateur. Cette analyse doit porter non seulement sur nos valeurs et nos principes, mais aussi sur nos gestes quotidiens et notre pratique coutumière. Cette analyse doit aller jusqu'à examiner les outils que nous utilisons en cours d'animation. Ils sont souvent des révélateurs importants de la place que nous laissons effectivement au commettant. En principe, tous les animateurs disent laisser une large place au commettant. L'analyse des pratiques fait souvent apparaître le contraire. C'est là encore, le problème de l'inadéquation entre les gestes et le discours. L'intervenant oublie trop souvent que les outils ne sont pas neutres. Ils cachent une conception de l'intervention et, par conséquent, une conception de la contribution du commettant dans le processus de l'animation.

TABLEAU 1

QUELQUES MODELES D'INTERVENTION[1]

	INTERVENTION PROGRAMMEE ET UNIVOQUE	INTERVENTION CONJONCTURELLE	INTERVENTION INTERACTIONNELLE
	SUR	SOUS	AVEC
Rôle de l'intervenant	Il définit l'objectif à atteindre, la procédure de travail et la mesure des résultats.	Il reçoit la demande et la maintient.	Il reçoit la demande, fait une offre et favorise une interaction.
Rôle du commettant	Faible contribution. Il est considéré davantage comme un exécutant.	Forte contribution. C'est le décideur.	Forte contribution. Co-analyse et co-décideur.
Source de l'intervention	L'analyse des besoins par l'intervenant.	La transmission d'une demande par le commettant.	L'analyse conjointe des intérêts et des besoins.
Principales stratégies de travail de l'intervenant	Modifier Conditionner Ramener	Répondre Maintenir Rappeler	Susciter Explorer Analyser
Le rapport intervenant(I)/commettant(C)	I ↓ C	C ↓ I	I ⟷ C

(1) Le CIF et le CDES ont contribué par leurs recherches respectives à élaborer certains éléments de cette typologie. Le CIF pour sa part ajoute trois autres modèles au tableau présenté ici: le modèle de suppléance (pour), le modèle de retrait (par) et le modèle de dégradation (contre). Ces trois autres modèles existent dans la pratique mais ils sont, à notre sens, peu pertinents dans la présente étude.

1.3- LE PROCESSUS D'ANIMATION

Le processus d'animation est complexe parce qu'il implique à la fois des personnes et des organisations. La personne et l'organisation s'influencent entre elles et ne peuvent donc s'ignorer. Leurs jeux respectifs s'entrecroisent sans cesse. Crozier et Friedberg (1977) ont bien démontré que le praticien de l'intervention ne peut faire abstraction de ce phénomène. Il existe une dynamique constante entre "l'acteur et le système"; le praticien de l'intervention doit donc sans cesse être à l'écoute pour que son action soit plus efficiente et plus pertinente. Le processus d'animation se centre sur le commettant qui vit dans un système organisé, lequel se régularise selon ses propres normes et ses propres valeurs. Il ne faut pas entendre par cette attitude que l'intervenant accorde plus d'importance à la dimension "organisation" mais il doit sentir que les attentes et les préoccupations du commettant sont marquées par les attentes et les préoccupations de l'organisation.

Le processus d'animation est avant tout un acte d'influence de la part de l'intervenant. Evidemment cette influence prend des teintes différentes selon le modèle d'intervention privilégié par l'intervenant. Dans un modèle programmé et univo-

que (modèle sur), l'intervenant voudra exercer une influence directe sur le commettant en anticipant les résultats qu'il prévoit obtenir chez celui-ci. Son intervention sera à l'image d'un modeling. Dans un modèle conjoncturel (modèle sous), l'intervenant voudra se retirer le plus possible de la démarche pour permettre la réalisation de la demande exacte du commettant, ainsi que son maintien, même si celle-ci ne va pas, à la limite, avec ce que l'intervenant jugeait nécessaire ou préférable. Par contre, dans un modèle interactionnel (modèle avec), l'intervenant jugera nécessaire de recevoir la demande du commettant mais il présentera également sa vision des choses, sa perception de la réalité. En somme, il fera une offre. Son souci ne sera pas de la faire accepter mais de la mettre en interaction avec la demande du commettant. De cette dynamique naîtra l'objet de l'intervention. L'intervenant exercera donc une influence, mais celle-ci sera indirecte, c'est-à-dire qu'elle ne sera pas du type "cause à effet".

L'animation est en somme une intervention visant à inscrire et/ou à maintenir un mouvement chez un individu ou chez un groupe donné (Paquette, 1979, p. 47). Pour nous, l'animation implique l'utilisation de stratégies et d'outils de travail qui permettent l'émergence d'un mouvement et son maintien dans le temps. L'animateur peut être appelé à intervenir après l'inscription du mouvement ou encore dès son début. Cela a en soi peu d'importance. Le fait fondamental demeure la manière dont il entrera en relation, c'est-à-dire son style, son modèle d'intervention.

L'animateur est celui qui permet d'inscrire une dynamique dans une démarche individuelle ou collective. C'est un déclencheur d'action. Son intervention ne se limite pas à entretenir un groupe de discussion mais elle s'élargit à une démarche continue sur le terrain, à proximité du commettant. C'est une démarche soutenue dans l'espace et le temps. Pour nous, le temps est une dimension importante de l'animation. L'inscription et le maintien d'un mouvement nécessitent une intervention plus continue que ponctuelle. Evidemment, la fin de l'intervention variera d'un modèle à un autre. Dans l'intervention programmée, elle se terminera lorsque l'animateur jugera que son influence a suffisamment marqué le commettant pour qu'elle puisse se maintenir dans le temps. En d'autres mots, il décidera de se retirer lorsque le commettant sera devenu capable de... Dans l'intervention conjoncturelle, il se retirera dès que le commettant en manifestera le désir. Le commettant est alors maître de la demande et il a le pouvoir de demander également en tout temps à l'animateur de se retirer. L'animateur accepte cette situation qui fait partie intégrante de sa conception de la pratique de l'intervention. Dans une intervention interactionnelle, celle-ci se terminera soit lorsqu'il n'y aura plus d'adéquation entre l'offre et la demande, soit lorsque l'intervenant et le commettant jugeront qu'il est approprié de mettre fin à la relation d'aide.

L'animateur est également celui qui accepte que le commettant soit le bénéficiaire de l'intervention et qu'il doive être soutenu dans sa démarche. Trop souvent, des enseignants deviennent agressifs face aux animateurs et cela est souvent causé par le manque de continuité dans l'intervention. L'animateur déclenche des espérances et par la suite il disparaît de plus en plus régulièrement lorsque la démarche devient plus engageante et exigeante. Il est à notre avis plus facile d'inscrire un mouvement que de le maintenir. Le rôle de l'animateur est davantage important au moment du maintien d'un cheminement. Son retrait comme intervenant sera lié à son modèle d'intervention. Il sera lié à ce modèle et non pas à son goût personnel. C'est une question d'éthique professionnelle.

Nous voudrions signaler, en terminant cette section, un autre facteur prépondérant quant à l'efficience du processus d'animation. C'est la dimension de la transparence de l'animateur. Souvent, nous avons analysé des problèmes d'intervention allant de l'apathie envers l'animateur jusqu'au rejet catégorique. Dans beaucoup de ces cas, les commettants reprochaient un manque de transparence de la part de l'intervenant. La transparence implique un minimum d'éléments:

- *Informer le commettant du modèle d'intervention que l'intervenant aura tendance à privilégier;*

- *S'entendre sur les mandats lorsqu'ils sont reçus de l'extérieur;*

- *Et finalement expliciter le type d'outils que l'intervenant aura tendance à utiliser.*

La clarification de ces éléments avec les commettants fait se réduire les zones d'ambiguité qui entravent le processus d'animation. Souvent, ces éléments ne sont pas communiqués au commettant parce que l'animateur ne les a pas clarifiés pour lui-même.

1.4- VERS UN CHOIX APPROPRIE

Nous avons été amenés à privilégier un modèle d'animation qui soit cohérent avec la nature même du projet. Dans le tableau 2, nous avons tenté de faire ressortir les caractéristiques de ce projet de soutien aux agents de l'éducation en milieu économiquement faible. De plus, le tableau 3 nous donne une description du rôle attribué à l'animateur.

La nature même du projet et sa stratégie essentielle nous indiquent déjà que le modèle d'intervention programmé et univoque est en contradiction totale avec l'esprit du projet. Cette forme d'intervention se fonde sur une faible contribution des commettants. La stratégie du projet vise à l'inverse.

Elle implique que l'équipe-école (qui devient ici les commettants) se prenne en charge et accepte collectivement de s'engager dans le projet. L'animateur doit intervenir dans cet esprit et, de plus, son rôle tel que défini l'engage à être à l'écoute des attentes du milieu. De plus, le projet de soutien doit être basé sur l'analyse des intérêts et des besoins du milieu.

L'intervention conjoncturelle pourrait être appropriée dans la mesure où l'animateur aurait la possibilité d'accepter toutes les demandes qui viennent des commettants. Il faut cependant indiquer que le projet comporte un filtre: son contexte, qui est clairement défini et les phases qui en sont les éléments inhérents. L'animateur doit examiner l'évolution du projet à travers ce filtre.

TABLEAU 2

LES CARACTERISTIQUES FONDAMENTALES DU PROJET*

Intégrer l'école au milieu

L'école devient un centre de perfectionnement pour les agents de l'éducation

"Ce perfectionnement doit viser un changement d'attitude chez le personnel scolaire à l'endroit des milieux économiquement faibles et aussi une performance pédagogique mieux adaptée".

Le sens des orientations du Ministère

"Ces orientations du Ministère vont dans le sens de développer chez le personnel scolaire des attitudes de compréhension et de communication avec les milieux économiquement faibles; elles viseront aussi à rendre le personnel scolaire apte à l'intégration des parents à la vie de l'école. Enfin, elles voudront développer des compétences spéciales dans le domaine de l'adaptation de la pédagogie, des contenus, des ressources didactiques et de l'utilisation des instruments d'évaluation".

L'essentiel de la stratégie

- Partir davantage des interrogations de la personne et de ce qu'elle est.
- L'implication de toute l'équipe-école.
- Le directeur de l'école s'engage dans cette démarche.
- L'analyse en profondeur des problèmes, des besoins et des attentes du personnelle scolaire.
- L'analyse du milieu et de l'environnement.

La recherche-action coiffe cette stratégie d'intervention.

Le Ministère développe une approche visant à organiser le projet et ce, en deux phases successives

* Ce tableau est une synthèse du document 51-3581 du ministère de l'Education: Perfectionnement du personnel scolaire au primaire. Le tableau 3 est également inspiré de ce document.

TABLEAU 3

LE ROLE ATTRIBUE A L'ANIMATEUR

DANS LE PROJET

L'animateur:

- il connaît bien la problématique du dossier;
- il connaît la structure de la commission scolaire et le système d'éducation en général;
- il joue un rôle de soutien par rapport aux équipes-écoles;
- il agit en étroite collaboration avec les directeurs d'école;
- il anime le déroulement de toutes les phases du projet;
- il suggère aux équipes-écoles une documentation pertinente à la réalisation du projet;
- il participe sur demande aux activités plus générales de sa commission scolaire, en relation avec le déroulement du projet;
- il est relié administrativement au responsable de la commission scolaire;
- il participe aux activités de formation régionales et provinciales.

Les demandes issues du milieu sont d'ailleurs analysées sous cet angle, ainsi que le décrivent les documents de présentation du projet. Il ne faut pas oublier que la première exigence face à l'animateur est qu'il connaisse "bien la problématique du dossier". De plus, "il anime le déroulement de toutes les phases du projet". On n'exige pas qu'il soit l'unique personne-ressource mais, à tout le moins, que son offre soit en adéquation avec la démarche déjà explicitée par le Ministère. Il ne peut donc pas recevoir toutes les demandes des commettants. Ceux-ci, en acceptant, à titre d'équipe-école, de participer au projet, s'engagent à respecter et sa démarche et son esprit, lesquels ne pourraient être changés radicalement en cours de cheminement. Par contre, les commettants peuvent définir eux-mêmes avec ou sans l'aide de l'animateur, leurs objets de travail.

Ce dernier élément nous amène à penser que l'intervention interactionnelle serait la plus appropriée. En effet, dans ce contexte, l'animateur apporte une forte contribution au projet et il met en place un processus d'animation qui sollicite également chez les commettants une forte contribution c'est le principe de la recherche de l'adéquation entre les demandes des commettants et le processus de travail proposé par l'animateur. Celui-ci est une ressource ayant un potentiel personnel qu'il met à la dis-

position des commettants. Un premier geste essentiel: manifester clairement ses ressources, son style d'intervention et sa marge de manoeuvre. Les commettants, pour leur part, précisent leurs demandes et ils analysent la proposition de l'animateur. Comme le signalent dans leur étude, Crozier et Friedberg (1977), une négociation implicite s'engage alors et la dynamique du processus se met en branle. Dans un récent texte, Paquette (1979, p. 39) propose les fondements de ce modèle interactionnel de travail. Le tableau 4 nous en donne les principaux éléments. Il serait intéressant de le lire en parallèle avec le tableau 2.

TABLEAU 4

LE CADRE D'ACTION D'UNE INTERVENTION INTERACTIONNELLE

1.- Le cadre d'action est fondé sur le vécu des partenaires.

2.- Le cadre d'action est fondé sur les capacités des partenaires.

3.- Le cadre d'action est fondé sur les objectifs partagés par les partenaires.

4.- Le cadre d'action doit départager l'objet du projet et les intentions des partenaires.

5.- Le cadre d'action est fondé sur la connaissance.

6.- Le cadre d'action est fondé sur la création d'un minimum de structures formelles courtes visant à l'apparition des phénomènes informels.

7.- Le cadre d'action est fondé sur la croyance que les micro-projets sont aussi nécessaires que les projets d'envergure.

8.- Le cadre d'action est fondé sur une attitude de responsabilité et de transparence.

9.- Le cadre d'action est fondé sur la croyance que les actions et les réactions sont aussi nécessaires les unes que les autres au développement et au maintien d'un projet.

Nous ne reprendrons pas, dans la présente étude, le détail de chacun de ces fondements. Le lecteur pourra se reporter à l'ouvrage susmentionné pour de plus amples informations. Par contre, nous aimerions signaler un certain nombre d'éléments importants. Il y a d'abord le fait que ce modèle regroupe, sous la mention "partenaire", tant l'intervenant que les commettants.

En deuxième lieu, la responsabilité et la transparence sont deux attitudes fondamentales de ce modèle. Enfin, il est important de signaler que ce modèle laisse une large place au vécu et aux capacités des partenaires. C'est un élément important dans le contexte du projet. En effet, un aller-retour s'effectue sans cesse entre l'analyse de la situation et les nouvelles avenues qui se développement au fur et à mesure du cheminement du projet. Il s'agit d'abord de se connaître et de choisir ensuite des pistes de développement. La mise en oeuvre de ce développement nous transforme, d'où l'importance de nous réanalyser à nouveau pour choisir de nouvelles pistes de développement.

Le choix d'un modèle d'intervention entraîne donc sa conséquence, c'est-à-dire l'appropriation d'un cadre d'action qui, lui, s'applique et s'observe dans la quotidienneté. Les principes énoncés dans le cadre d'action amènent l'animateur à privilégier certains outils et à concevoir avec les commettants des démarches cohérentes.

En terminant cette partie, nous aimerions aborder un problème crucial par rapport au choix d'un modèle d'intervention. Ce choix doit, à notre avis, être cohérent avec l'esprit du projet, lequel veut donner une nouvelle vision du perfectionnement et du soutien aux agents de l'éducation des milieux économiquement faibles. L'appropriation de ce modèle par l'animateur n'est pas spontanée. Elle doit se faire par une démarche réflexive tant sur ses croyances éducatives que sur sa pratique actuelle. Nous pensons que certains animateurs ne pourraient pas vivre ce modèle et ce, pour au moins deux raisons:

- *pour certains, l'intervention interactionnelle n'est pas en cohérence avec leurs convictions.*

- *pour d'autres, leur style de personnalité ne peut s'adapter à un tel type d'intervention.*

Un problème d'éthique se pose à l'animateur qui ne croit pas à tel style d'intervention ou encore qui ne peut s'y adapter. Il s'agit, à notre sens, d'une décision personnelle qui devrait se faire sous le sceau de la transparence et de la responsabilité. Il ne faut cependant pas oublier qu'il est possible de faire l'apprentissage d'un style d'intervention. Cela peut alors être un élément de perfectionnement pour l'animateur lui-même. Ce perfectionnement devrait prendre sa source sur le terrain et s'élargir jusqu'à la théorisation et la conceptualisation, au fur et à mesure que seront vécues de nouvelles expériences.

PARTIE 2

LE ROLE DE L'ANIMATEUR

2.1- LE CONTEXTE

Dans la première partie, nous avons tenté de démontrer qu'il existe des liens entre l'intervention et l'animation. De plus, nous avons tenté de dégager un modèle d'intervention qui est en cohérence avec la nature du projet de perfectionnement et de soutien aux milieux économiquement faibles.

Dans cette partie, nous voudrions analyser plus spécifiquement le rôle de l'animateur en lui-même dans le contexte du projet. Cette analyse permet de dégager une stratégie d'intervention propre à l'animateur.

Dans ce projet, le lieu premier de l'animation sur l'école et l'animation se fait à partir des attentes et des demandes des commettants. L'animateur doit intervenir à plusieurs niveaux:

- *il doit présenter clairement les exigences du projet pour l'équipe-école;*

- *il doit tenter de cerner avec l'équipe-école les attentes du milieu;*

- *il doit tenter de cerner avec l'équipe-école les besoins de perfectionnement;*

- il doit organiser certaines activités de formation et de perfectionnement, c'est-à-dire qu'il doit être à la recherche des personnes-ressources qui pourraient répondre aux demandes de l'équipe-école;

- il doit agir comme personne-ressource dans certaines activités de perfectionnement;

- il doit suivre l'évolution de l'équipe-école dans son cheminement à travers les diverses phases du projet;

- il doit être attentif aux diverses manifestations de démobilisation de l'équipe-école et soumettre le tout aux commettants;

- il doit régulièrement offrir des activités de soutien aux agents de l'éducation impliqués dans le projet;

- il doit, à l'occasion, agir comme informateur;

- il doit agir en collaboration avec le directeur de l'école qui, lui aussi, est animateur dans son milieu;

- et finalement, il doit chercher à améliorer régulièrement sa pratique de l'animation pour être plus efficient auprès des commettants.

La multiplicité et la complexité de la tâche de l'animateur sont liées à la nature même du projet. En effet, celui-ci prend sa source chez le commettant et il peut déboucher sur une transformation signifiante. Travailler au niveau des attitudes et des pratiques éducatives implique que nous touchons à la globalité de la personnalité de l'éducateur. C'est en ce sens que l'animateur se doit de respecter le rythme et la démarche du personnel scolaire. Etre attentif et respectueux sont intimement liés au contexte même du projet.

Un autre élément du contexte dans lequel intervient l'animateur est important à signaler. C'est celui des liens organisationnels et fonctionnels qui s'établissent entre l'animateur et d'autres participants au projet, c'est-à-dire la direction de l'école, les autres intervenants, les administrateurs scolaires, les parents, et les différents responsables locaux, régionaux et provinciaux. L'animateur est celui qui est, de tous les intervemants, le plus proche de la démarche quotidienne des commettants. Cette proximité amène l'animateur à se centrer sans cesse sur le commettant et, quelquefois à négliger la qualité de ses contacts avec les autres intervenants. Pourtant, ces autres intervenants ont une influence sur les effets de son animation. Il lui faut comprendre que les effets de son animation ne sont pas uniquement liés à ses propres actions mais que tout un réseau d'interin-

fluences joue sur le déroulement même du cheminement des équipes-écoles. Ces influences diverses n'apparaissent pas dans la quotidienneté mais elles jouent sans cesse. L'apport des divers intervenants est évident. Il se pose donc un problème de cohérence entre les divers intervenants. Nous croyons que l'animateur est celui qui est le mieux placé pour analyser et permettre aux autres intervenants de rechercher cette cohérence. Souvent les enseignants nous ont signalé le problème suivant: ils reçoivent de l'aide de diverses sources mais ils perçoivent un manque de cohérence ou, à tout le moins, de concertation entre les intervenants qui, souvent, cherchent tous à jouer, à divers niveaux, un rôle d'animateur... La question que l'on peut se poser est la suivante: les intervenants dans la même école sont-ils complémentaires? Même s'ils n'interviennent pas directement dans l'école, contribuent-ils par leurs actions à développer le projet de l'équipe-école ou encore nuisent-ils, même inconsciemment? C'est un problème fondamental qui se pose à l'animateur.

La résolution de ce problème ne relève pas exclusivement de l'animateur. Il est certes indispensable de se réserver du temps pour permettre aux divers intervenants d'analyser leur style d'intervention leurs perceptions de l'évolution du projet; mais l'animateur de l'équipe-école doit aussi être atten-

tif à l'impact que cette situation peut avoir sur les commettants. Dans certains cas, il apparaît plus urgent d'établir une cohérence entre les intervenants, surtout lorsque les commettants ont manifesté une inquiétude à cet égard. Lorsque l'animateur présente ce problème aux divers intervenants, il est possible que ceux-ci n'y accordent pas une grande importance. Ce fait résulte de la situation suivante: ceux-ci sont moins présents dans la quotidienneté du projet et, par conséquent, sont souvent moins sensibles à la concertation. De plus, leur intervention a un impact moins direct sur la pratique éducative. Cet énoncé est cependant moins valable si l'on examine l'intervention des conseillers pédagogiques d'une commission scolaire ou du directeur de l'école. En effet, si ces derniers ne sont pas très au fait du projet local de l'équipe-école, il y a risque de confusion, compte tenu qu'ils sont en rapport direct avec les mêmes commettants que l'animateur. Souvent, nous avons sous les yeux des intervenants qui, par manque de concertation, créent une grande confusion chez les commettants. Ces derniers subissent diverses interventions sans lien apparent.

Dans le projet de soutien aux agents de l'éducation en milieu économiquement faible, on demande au directeur de l'école de faire partie intégrante du projet et, par ricochet, de l'équipe-école. Cela semble naturel et évident. Par contre, nos diverses observa-

tions sur le terrain démontrent que dans plusieurs projets locaux, les enseignants manifestent clairement leur déception face au peu d'engagement du directeur d'école. Non pas au début du projet mais lorsque celui-ci se développe davantage. Il ne s'agit pas ici d'une généralisation mais le fait a été signalé assez souvent pour qu'il soit mentionné ici. Plusieurs causes peuvent expliquer cette situation mais nous pensons que le projet devrait rester une priorité pour le directeur, sinon il y a risque évident que par leur cheminement les enseignants prennent une grande distance pédagogique par rapport à la direction. De là découleront par la suite des problèmes de communication qu'il sera difficile de résoudre. Il est certes préférable de se placer dans une structure de travail qui permet d'éviter ce type de situation.

Dans ce contexte, l'animateur de l'équipe-école se doit de faire régulièrement le point avec le directeur de l'école. Nous pensons même qu'il doit impliquer le directeur dans son travail d'animation. Il ne faut pas oublier que c'est ce dernier qui doit assurer dans l'école la continuité de l'animation pédagogique et que les décisions liant l'école l'engageront obligatoirement. Le directeur se doit donc d'être au fait du projet et de son cheminement puisque, de toute façon il aura à reprendre, et ce souvent seul, la poursuite du projet après quelques années.

Nous aimerions signaler un dernier élément qui nous semble faire partie du contexte dans lequel évolue l'animateur de l'équipe-école. C'est celui de la simultanéité d'autres opérations qui touchent actuellement les équipes-écoles. A titre d'exemple, mentionnons: l'instauration du projet éducatif, la politique d'intégration des enfants en difficulté, l'implantation des nouveaux programmes. À notre avis, les équipes-écoles perçoivent trop souvent ces opérations comme étant différentes et même quelquefois contradictoires. Il est de plus évident que les équipes-écoles se sentent écrasées par l'ampleur de la tâche. Il est possible d'analyser ces diverses opérations et d'en dégager des liens organiques. L'animateur des équipes-écoles se doit d'être attentif à ce phénomène et il doit permettre, par sa démarche d'animation, de dégager les liens entre les choix qui sont faits et ces diverses opérations. De plus, si certaines opérations ne sont pas conciliables, l'équipe-école doit tenter de dégager des priorités qui seront des éléments dynamisants dans sa démarche actuelle.

L'animateur ne peut ignorer le fait que les agents de l'éducation sont actuellement sollicités de diverses manières par les politiques de développement annoncées par le Ministère. Il se doit d'intervenir en tenant compte de cette zone de réalité. Il serait malheureux que des projets bien engagés s'effritent à cause d'une disparité des opérations à mener. Et surtout, il ne faut pas oublier que le soutien aux agents de l'éducation est l'un des éléments fondamentaux de la réussite de ces diverses opérations.

2.2- QUELQUES JALONS POUR LE SOUTIEN AUX AGENTS DE L'EDUCATION (ANIMATION DES EQUIPES-ECOLES).

Pour faire suite aux diverses analyses précédentes, nous aimerions maintenant présenter un ensemble de jalons destinés à assurer une animation plus efficiente des équipes-écoles. Ces jalons sont présentés sous la forme d'une liste d'actions qui, à notre sens, s'inscrivent dans la perspective d'une intervention interactionnelle. Il a déjà été démontré comment ce type d'intervention offrait le plus de possibilités de cohérence par rapport à l'esprit du projet de soutien.

Liste des actions souhaitables de la part de l'animateur

Par ces interventions, l'animateur devrait chercher:

- *à créer une interaction entre ses offres et les demandes des commettants;*

- *à analyser régulièrement l'évolution des intérêts et des préoccupations des commettants;*

- *à impliquer d'une façon continue la direction de l'école et ce, à toutes les phases du projet;*

- *à privilégier une co-animation avec le directeur durant certaines étapes du projet;*

- à être présent le plus souvent possible sur le terrain pour qu'il puisse cerner dans la quotidienneté l'évolution du projet;

- à privilégier avec les commettants des actions continues plutôt que ponctuelles;

- informer clairement les commettants sur la nature du cadre d'action qu'il utilise comme pivot de son animation;

- à rechercher le feedback des commettants sur la façon dont il intervient afin d'analyser les effets qu'il produit;

- à utiliser la recherche-action comme démarche méthodologique dans sa pratique quotidienne de l'intervention;

- à analyser la pertinence de ses outils de travail par rapport à son modèle d'intervention et par rapport aux demandes des commettants;

- à mettre en place des mécanismes réguliers qui permettent de faire un retour critique et une analyse évaluative des effets du projet local;

- à organiser régulièrement avec les autres intervenants des rencontres pour analyser la cohérence des diverses interventions faite: dans la même école et avec le même personnel.

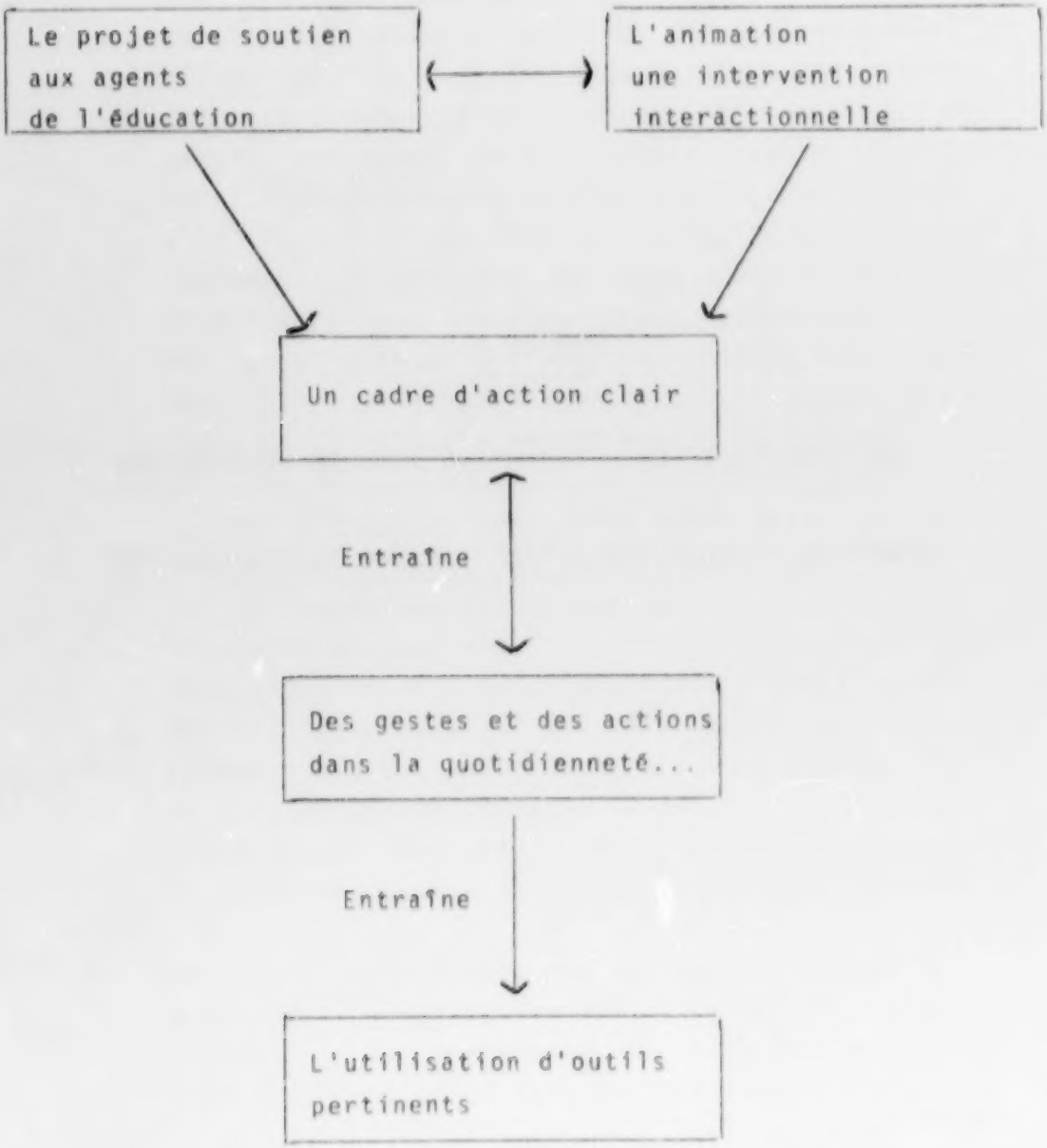
Ces diverses actions sont complémentaires et évidemment interdépendantes. Leur mise en oeuvre entraîne une animation plus soutenue et plus centrée sur les commettants en ne négligeant pas l'apport de l'animateur. N'oublions pas que le fondement de la stratégie d'intervention présentée dans cette étude est l'interaction entre l'animateur et le commettant. C'est là un principe fondamental. Encore faut-il que les actions de l'animateur permettent cette interaction. La contribution des commettants est d'autant plus importante que les actions de l'animateur parviennent à la susciter.

Il faut cependant signaler que les commettants ne veulent pas toujours contribuer d'une façon aussi importante. De là découle l'importance pour l'animateur d'être toujours attentif à ce phénomène pour pouvoir le discuter dès qu'il se présente. Notons que, selon nos observations, ce problème se règle assez facilement lorsqu'il est présenté aux commettants en temps opportun et dans la mesure où l'animateur est ouvert à une libre circulation de l'information. Cette libre circulation de l'information se doit d'être réciproque (intervenant/commettant). Les moments passés à faire circuler l'information sont essentiels dans une démarche d'animation. Ils permettent de poursuivre un projet sur une base plus significative pour les différents partenaires et de réajuster le projet pour qu'il demeure à la mesure des partenaires qui y sont impliqués.

L'ensemble des actions permettent à l'animateur de concrétiser son style d'intervention dans la quotidienneté. Il est évident qu'actuellement certains animateurs mettent en place une ou plusieurs de ces actions. Cette liste pourrait les aider à établir un bilan de leurs propres actions. Par la suite, ils pourraient dégager les actions qu'il leur faudrait mettre en place pour mieux articuler leurs interventions. La suite peut donc permettre à la fois de revenir sur les actions déjà menées et de prendre une décision sur les actions nouvelles à mettre en place. C'est là une démarche qui peut être profitable tant à l'animateur qu'aux commettants.

Certains vont même jusqu'à impliquer les commettants dans cette démarche. Il pourra s'agir par exemple de demander aux commettants de définir leur propre perception des actions déjà menées par l'animateur. A partir de cette liste, il est possible d'engager une discussion qui permettra à l'animateur de mieux cerner sa pratique quotidienne.

Figure 1 Les liens entre le projet, le modèle d'intervention, le cadre d'action et les outils



PARTIE 3

LES STRATEGIES DE L'ANIMATEUR POUR LE SOUTIEN DES AGENTS DE L'EDUCATION (ANIMATION DES EQUIPES-ECOLES)

3.1- L'IMPORTANCE DES STRATEGIES ET DES OUTILS DE TRAVAIL

Nous avons tenté jusqu'ici de démontrer l'importance qu'il y a à ce que l'animation des équipes-écoles s'inscrive dans le cadre d'un modèle d'intervention qui soit cohérent avec la nature même du projet de soutien aux agents de l'éducation. Cette intervention interactionnelle se développait à l'intérieur d'un cadre d'action dont nous avons présenté les fondements essentiels. Ce cadre d'action nous a amené à présenter certains gestes fondamentaux que doit poser l'animateur dans sa pratique quotidienne. Nous allons maintenant aborder tout l'aspect du choix des stratégies et des outils de travail.

Souvent l'animateur est perçu comme celui qui ne possède qu'un outil de travail, qu'il utilise à toutes les occasions et ce, peu importe le contexte. Cet outil magique est la discussion. Cette perception vient du fait que l'on réduit souvent le rôle de l'animateur à celui qui fait parler, qui fait communiquer, qui donne la parole dans une réunion ou dans un groupe de travail. C'est là, à notre sens davantage la démarche de travail d'un technicien de la conduite des réunions que celle d'un animateur.

Plusieurs intervenants tombent également dans le piège de l'improvisation dans l'animation. Sous le prétexte de la spontanéité, ils refusent de préparer leur intervention ou encore ils refusent de se don-

ner des outils de travail qui leur permettraient de mieux interagir avec les commettants. L'on reproche souvent à certains enseignants de ne pas préparer leur enseignement. Nous pourrions aussi reprocher fréquemment à certains intervenants le même travers. Pour nous, il est essentiel que l'animateur se prépare à intervenir et ce, pour la raison suivante: l'animateur en intervenant se mêle du développement des autres et c'est là une démarche délicate. L'animation se doit d'être une démarche réfléchie et articulée. Nous n'entendons pas par là que l'animateur doive tout planifier à l'avance ce qui se passera mais qu'il ait suffisamment réfléchi à son intervention pour agir d'une façon appropriée et opportune.

Dans cette perspective, le choix des outils de travail s'avère important. Il ne faut pas oublier que l'outil est "le médium qui cache le message". Nous croyons, comme beaucoup d'autres, que les outils ne sont pas neutres et qu'ils sont le véhicule premier du style d'intervention. Ils sont ce qu'il y a de plus observable et de plus critiquable. L'animateur ne doit pas être celui qui privilégie un outil mais celui qui possède un coffre d'outils qu'il sait adapter selon les situations et selon les commettants. L'outil ne s'utilise pas à vide mais à l'intérieur de diverses stratégies de travail. Par exemple, si je m'entends avec les commettants pour expérimenter

quelque chose, je n'utiliserai pas les mêmes outils que s'il s'agissait d'un échange d'information (s'informer) ou d'une confrontation. Les stratégies se distinguent des outils en ce sens qu'elles visent à déclencher des actions. Pour leur part, les outils nous permettent de mettre en oeuvre ces dernières.

TABLEAU 5

LISTE DES PRINCIPALES STRATEGIES DE TRAVAIL

DE L'ANIMATION INTERACTIONNELLE

Soutenir	Analyser	Informer	Elaborer
Discuter	Eclairer	Provoquer	Adapter
Déposer	Outiller	Répondre	Consulter
Participer	Créer	Sensibiliser	Susciter
Communiquer	Explorer	Conscientiser	Ecouter
Faciliter	Expérimenter	Observer	Détendre

TABLEAU 6

LISTE DES PRINCIPAUX OUTILS DE TRAVAIL

L'atelier	La synthèse	La rencontre individuelle
La liste	Le sondage	Les techniques de réunion
L'entrevue	La discussion	La grille des conséquences
La grille	L'étude de cas	Les techniques de planification
Le jeu de rôle	L'inventaire	L'observationdirecte
Le psychodrame	Le sociodrame	La collecte des données
Le groupe nominal	Ordinogramme	La chronologie événementielle
Le journal de bord		

Nous voudrions présenter à l'animateur certains outils qui nous semblent importants dans toute démarche avec les commettants. Ces outils ne sont pas exhaustifs. Nous les avons retenus parce que, à notre sens, il s'inscrivent directement dans l'esprit du soutien aux agents de l'éducation. Evidemment, ils peuvent être adaptables selon la situation qui se présente. Il s'agit donc ici de présenter un canevas plutôt que des outils complets par eux-mêmes. L'espace de ce document ne nous permet pas de faire cette description en profondeur. Compte tenu de ce fait, nous signalons au lecteur diverses références qui lui permettront d'approfondir ces éléments.

3.2- LA PREPARATION D'UNE INTERVENTION D'ANIMATION

Ce canevas a pour intention de permettre à l'animateur de mieux articuler son animation. Par ce fait, il pourra effectuer une intervention plus appropriée et davantage à proximité des commettants. Ce canevas force l'animateur à rechercher la cohérence. Il lui permet de faire les liens nécessaires entre les diverses phases du projet, ses stratégies de travail et ses outils.

Quelques éléments pour la préparation d'une animation

1.- Description du thème de l'animation.

2.- A quelle phase du projet s'inscrit cette animation?

3.- Viert-elle d'une offre de l'animateur?
Ou vient-elle d'une demande des commettants?

4.- Pourquoi cette intervention? Mes intentions. Celles des commettants. Y a-t-il une adéquation?

5.- Quelles seront mes principales stratégies de travail?

6.- Quels seront mes principaux outils de travail?

7.- Préparation de la procédure:

- 7.1- Avant l'intervention, dois-je colliger certaines informations (voir item 3); dois-je mettre au point certains outils; en adapter d'autres?
- 7.2- Pendant l'intervention, quelle sera ma contrition; celle des commettants?
- 7.3- Après l'intervention, comment sera organisé le suivi; la relance?

8.- Comment vais-je analyser les effets de mon intervention? Par quels outils? Quelle sera ma contribution à cette analyse, quelle sera celle des commettants?

Il n'est pas nécessaire de remplir, d'utiliser en entier tout ce canevas à chaque fois que l'on intervient. Il s'agit là de pistes de travail qui s'intègrent au fur et à mesure de l'utilisation que l'on en fait. Il s'agit en fait d'une grille mentale qui nous permet de cerner rapidement les diverses facettes d'un processus d'animation interactionnelle. Nous constatons que l'animateur qui commence à utiliser une telle grille éprouve certaines difficultés à considérer son intervention dans sa globalité. Comme il s'agit là souvent, d'une nouvelle vision de la préparation d'une intervention, il faut se donner le temps de l'apprivoiser et de se l'approprier.

Ce canevas contient les éléments essentiels pour préparer une intervention d'animation. Il est évident que d'autres éléments n'y apparaissent pas tels que la durée, le temps, l'horaire. L'animateur doit certes tenir compte de ces éléments mais l'essentiel se trouve ailleurs. Trop souvent, l'animateur prépare son intervention en fonction des dimensions organisationnelles et il néglige le pourquoi et le comment.

Ce canevas peut également servir à analyser l'évolution de l'animation chez divers intervenants qui travaillent avec les mêmes commettants. Dans la perspective de la recherche de la cohérence entre les divers intervenants, les échanges peuvent deve-

nir plus fructueux parce que l'on se donne une vision commune des éléments essentiels qui agissent dans un processus d'animation interactionnelle. Mentionnons également que cette grille joue d'une façon positive lorsqu'il s'agit de préparer une co-animation soit avec le directeur de l'école, soit avec un autre intervenant. Dans ce contexte, elle permet un échange en profondeur avant l'intervention, ce qui élimine, l'improvisation ou la confusion.

3.3- LE PROCESSUS DE LA RECHERCHE-ACTION

Aux fins du projet de soutien aux agents de l'éducation, notons que la recherche-action est une approche qui est fortement privilégiée dans les divers documents du Ministère. Cette conception de la recherche a l'avantage d'être à proximité tant des commettants que du terrain. Par contre, il ne faut pas oublier que, pour être utile et pertinente, elle doit satisfaire de nombreuses exigences. La recherche-action est un processus cyclique c'est-à-dire une série ininterrompue d'événements.

"Un processus qui consiste à recueillir systématiquement des données de recherche sur un système de fonctionnement et sur un but, un objectif ou un besoin quelconque de ce système; à réincorporer ces données dans le système au moyen du feedback; à prendre des mesures modifiant des variables, choisies dans le système et fondées à la fois sur les données recueillies et sur des hypothèses émises; enfin à évaluer les résultats des mesures prises en recueillant d'autres données." (*French et Bell, 1973, pp. 84-85*).

Tout comme le signale Lippitt (1973, p. 55), l'un des concepts importants de la recherche-action est le fait que les rôles peuvent être amenés à s'inverser, les commettants devenant alors les chercheurs et les chercheurs participant à l'implantation de diverses mesures[1].

(1) Gordon et Ronald Lippitt dans leur livre intitulé La pratique de la consultation font une large place à ce processus dans la démarche qu'ils privilégient. En plus, ils présentent certaines forces et certaines faiblesses inhérentes au processus.

Roberts (1975) divise le processus de la recherche-action en au moins quatre étapes majeures. Il convient de noter que ces étapes peuvent être modifiées ou élargies selon les projets ou les situations. C'est le contexte qui détermine cette possibilité et, pour plusieurs, il s'agit là d'un des points forts de la recherche-action, dont la force réside dans la flexibilité tant du modèle que du processus.

Reprenons ici les quatre étapes de Roberts, qui se trouvent présentées dans le volume La pratique de la consultation (pp. 125-126).

1.- La collecte des données pourra: *être précédée (ou non) d'un diagnostic provisoire sur une zone problématique particulière; comporter l'utilisation de plusieurs instruments disponibles et porter sur les courants techniques, environnementaux et comportementaux; comprendre la formation aux clients aux techniques et procédés qu'elle comporte.*

2.- Le feedback des données, fourni aux clients, devrait: *être étalé sur une courte période de temps; être profitable aux participatns; être assez précis pour permettre des analyses et des discussions; ne pas comporter des jugements de valeurs; se produire dans un climat d'encouragement et de franchise; être conforme aux objectifs souhaités par le client.*

3.- *La planification de l'action devrait*: *comporter une collaboration de tous ceux qui participeront aux mesures qui découleront de ce travail; être conforme aux objectifs du client; comporter une collaboration entre les conseillers, les administrateurs et les autres participants; être "faisable" dans le cadre même de l'organisme; se fonder sur les implications tirées des données recueillies.*

4.- *L'action devrait*: *comporter des règles fixes pour mesurer les progrès et les résultats; conduire à une nouvelle collecte de données et à des changements; si l'évaluation démontre que, par rapport aux objectifs choisis, elle s'oriente dans la mauvaise direction; se fonder constamment sur la recherche, dès que le processus aura été mis en branle.*

Dans le processus de recherche-action, la collecte des données est l'une des étapes essentielles, qui revient d'ailleurs à plusieurs reprises au cours du processus. Nous aimerions énumérer ici la liste des principaux outils utilisés sur le terrain pour effectuer cette collecte des données. Le tableau 7 nous donne ces principaux outils.

Il convient de noter qu'il ne suffit pas de colliger les données. Il faut par la suite les comprendre, c'est-à-dire les analyser, les interpeller pour tenter d'en dégager une signification. L'étape de l'analyse permet aux partenaires de s'assurer

que les actions qu'ils décideront de mener seront plus souhaitables que d'autres. Plusieurs ouvrages traitent de l'analyse des données (Crozier & Friedberg, 1977; Paquette, 1979; Paquette & Hein & Patton, 1981; Angers, 1978; Stufflebeam, 1980). Le lecteur trouvera dans ces ouvrages à la fois des considérations théoriques sur l'analyse et des démarches pratiques.

TABLEAU 7

LES PRINCIPAUX OUTILS DE LA COLLECTE DES DONNEES

L'observation directe sur le terrain avec grille de collecte.

L'observation directe sur le terrain, sans grille, en colligeant les faits bruts.

Les questionnaires standard ou adaptés.

L'examen de la documentation existante sur le projet même.

L'utilisation des instruments de mesure ou de diagnostic.

L'entrevue individuelle ou de groupe (entretien libre, dirigé ou semi-dirigé).

L'enquête auprès des agents qui n'ont pas une influence directe sur le projet.

L'examen de la documentation pédagogique traitant de projets semblables.

Les diverses préparations des interventions de l'animateur.

Le journal de bord écrit régulièrement par les commettants et l'intervenant.

Les enregistrements (vidéo ou autres) de certaines situations importantes.

La collecte des données peut être utilisée à plusieurs fins en vue du soutien aux agents de l'éducation. Notons entre autres:

- *pour cerner les intérêts des divers partenaires;*
- *pour cerner leurs préoccupations;*
- *pour cerner les diverses attentes;*
- *pour cerner les diverses pratiques éducatives des partenaires;*
- *pour cerner les divers besoins de perfectionnement des partenaires;*
- *pour porter un regard critique sur le cheminement d'une classe vers certaines pratiques éducatives nouvelles(1);*
- *pour évaluer les effets d'un perfectionnement;*
- *pour évaluer les effets d'une animation;*
- *pour connaître les réactions des partenaires sur divers problèmes;*
- *pour examiner notre marge de manoeuvre dans un projet;*
- *etc.*

Il s'agit là de divers objets que nous pourrions analyser grâce à une collecte des données, qui nous permettrait par la suite, de prendre des décisions appropriées sur les actions à entreprendre.

---

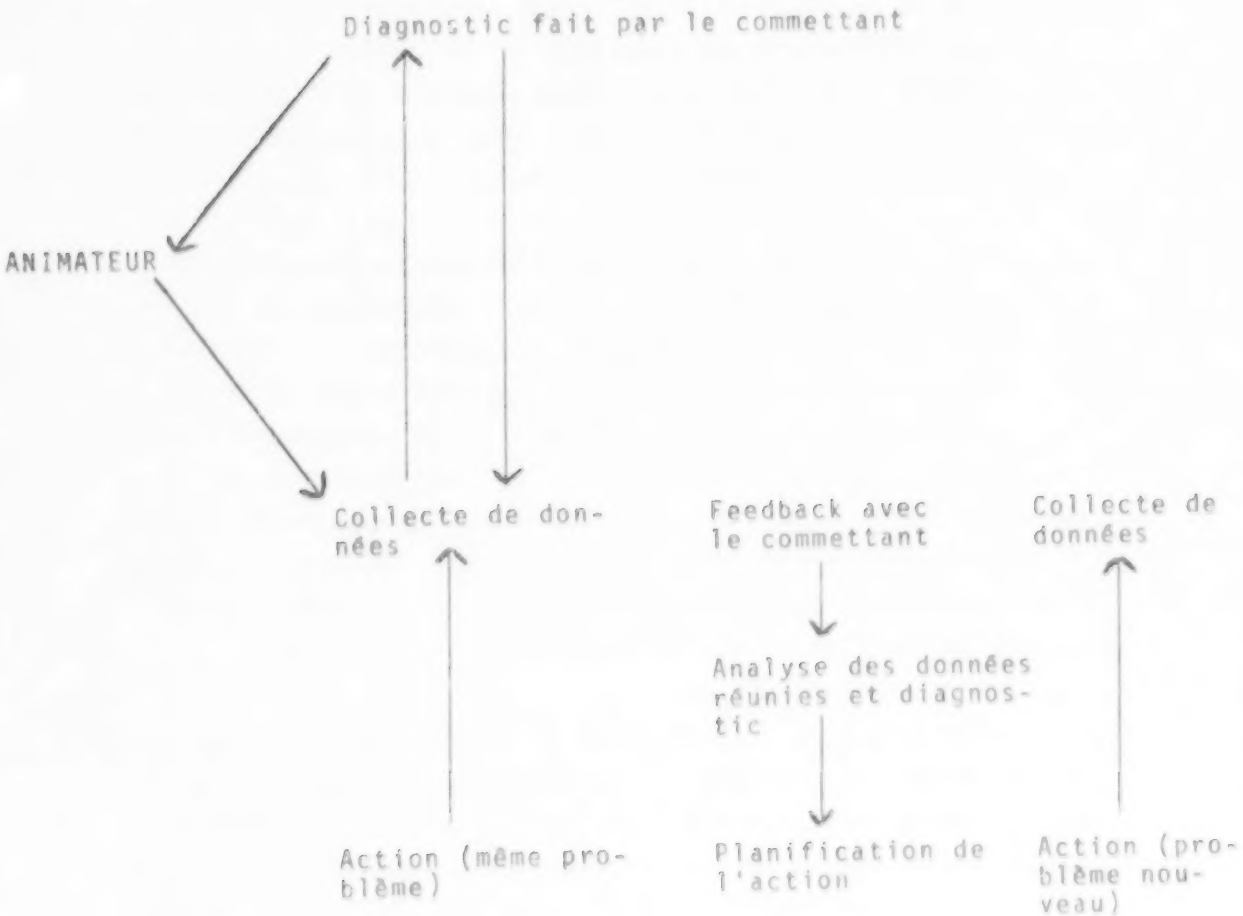
(1) Certaines grilles d'analyse réflexive ont été publiées au Québec. Ces outils portent sur les pratiques éducatives et pédagogiques. Notons, entre autres, Bouchard (1978) et Lortie-Paquette & Paquette (1980).

La recherche-action englobe plusieurs outils de travail. Il ne faut cependant pas oublier que le processus comprend deux dimensions: la recherche et l'action. L'une et l'autre sont en interdépendance et sont par le fait même essentiellement importantes. Ignorer l'une ou l'autre s'avère néfaste pour le processus que nous souhaitons mettre en branle.

La recherche-action fait participer les commettants aux diverses étapes du processus, ce qui est fort important dans l'esprit même de l'intervention interactionnelle. Par cette participation, nous notons qu'habituellement les commettants sont plus susceptibles d'utiliser les résultats de la démarche, car ces résultats sont alors plus significatifs pour eux. Ils ont vécu le processus dans sa globalité et peuvent constater la pertinence des actions qui en découlent.

Dans un tel processus, l'animateur doit se considérer comme étant l'un des partenaires, mais un partenaire qui possède des ressources différentes, qu'il met à la disposition des commettants. Ce n'est pas lui qui décide des actions à entreprendre. Les décideurs sont les différents partenaires (commettants/intervenant). Cette dimension est essentielle dans un processus de recherche-action tel que décrit dans cette partie du document.

Figure 2 Le modèle de recherche-action en animation (adapté de Mary Roberts)



3.4- QUELQUES OUTILS DE TRAVAIL

Dans cette partie, nous aimerions présenter quelques outils de travail et ce à titre indicatif. Il s'agit tout simplement de montrer comment un outil peut être présenté pour favoriser une démarche d'animation. Il est évident qu'une présentation d'outils peut amener certaines discussions parce qu'ils sont présentés hors de contexte. Nous prenons ce risque parce que notre intention est uniquement d'illustrer des propos que nous avons tenus dans les pages précédentes. Pour nous, un outil est utilisé en tenant compte de deux facteurs: les stratégies d'action privilégiées par l'animateur et le contexte dans lequel s'inscrit l'intervention. Ces deux facteurs nous amènent à créer un outil qui soit à la fois pertinent et déclencheur des actions. Nous tenons cependant à mentionner qu'un outil n'est pas un objet magique. En soi, il n'est rien. Sa qualité se révèle au fur et à mesure qu'il est exploité. L'interaction entre l'animateur et les commettants peut se réaliser à travers l'exploitation d'un outil de travail dans la mesure que celui-ci est suffisamment flexible et ouvert pour la permettre.

Les outils qui sont présentés ont été retenus parce qu'ils s'inscrivent bien dans la réalité du projet de soutien aux agents de l'éducation. Nous les avons maintes fois utilisés et ils s'avèrent des déclencheurs de réflexion et d'analyse.

L'animateur aura le souci en les examinant de tenter d'y dégager une structure de travail plutôt qu'un modèle à imiter.

NUMERO	TITRE	TYPE DE L'OUTIL	STRATEGIES
422	Ce que j'aime voir dans une classe...	Grille de collecte de faits.	Colliger Discuter Analyser
427	Le cas de Jojo	Etude de cas	Réagir Analyser
448	Nos opinions sur l'éducateur	Phrases à compléter	Choisir Echanger Confronter
451	Nos intérêts et nos préoccupations	Liste et tableau	Inventorier Comprendre Planifier
461	La demande de perfectionnement	Grille d'analyse	Choisir Analyser Rendre cohérent

Ces outils font partie d'une banque du CIF. Ils ont été conçus pour permettre à l'animateur et aux commettants de travailler sur un mandat (concerté) le plus près possible de ce que les partenaires peuvent apporter au processus de travail. Ces outils permettent à la fois de s'exprimer et d'analyser nos faits pratiques, nos opinions et nos attitudes. Ceci se dégage de la démarche de travail d'où l'importance de la contribution de l'animateur.

CE QUE J'AIME VOIR DANS UNE CLASSE

Atelier 422

Ce qui nous satisfait le plus dans la réalité quotidienne est souvent lié à des valeurs importantes pour nous. Dans cet atelier, nous tenterons de dégager certaines de ces valeurs à partir d'une réalité satisfaisante. Il est important d'en rester à des faits concrets. Il faut se demander, pour chacun des points, la phrase suivante: "Ce que j'aime voir, c'est...!"

Par exemple: "Ce que j'aime voir, c'est... une classe en ordre".

NIVEAUX	CE QUE J'AIME VOIR C'EST...
1.- Aspect physique	
2.- Emploi du temps	
3.- Organisation du groupe	
4.- Direction de la classe	
5.- Travail des enfants	
6.- Règlements	
7.- Relations Adulte/Enfant	
8.- Contrôle	
9.- Evaluation	
10.- Circulation dans l'école	

Après avoir rempli un tel tableau, il s'agit:

1. de voir s'il existe des liens entre les points.
2. de tenter de dégager la ou les valeurs qui sont sous-jacentes
3. d'en faire un bilan personnel et, le cas échéant, collectif.

CAS DE JOJO

Atelier 427

Jojo est une enfant du 7 ans. Elle se débrouille assez bien à l'école et n'est pas turbulente. Son père et sa mère, en feuilletant de vieux papiers, retrouvent un petit texte que Jojo leur avait dicté à l'âge de 5 ans. Ils décident de le comparer à une composition faite le jour même dans son cahier.

5 ans	Le petit oiseau veut un ami. Je ne peux être son "chum" parce que je ne vole pas. Il s'en va. Je pleure en cachette.
7 ans	Léa joue avec Léo. Ils s'amusent avec le ballon de Toto. Titi aime le ballon de Toto.

1.- Quelles sont vos réactions face à ce cas?

2.- Comment expliquez-vous cette évolution?

3.- Avez-vous vécu personnellement une situation semblable?

4.- Qu'avez-vous fait?

5.- Etc.

Lors de la synthèse, une discussion sur les approches pédagogiques peut naître

NOS OPINIONS SUR L'EDUCATION Atelier 448

Avant d'entreprendre une discussion sur l'éducation, il serait souhaitable que chacun des participants complète les phrases suivantes.

1.- L'éducation n'a pas d'effet si...

2.- L'éducation doit favoriser surtout...

3.- L'éducation est necessaire parce que...

4.- L'éducation est un lieu...

5.- L'éducation passe surtout par la famille parce que...

6.- L'éducation est basée sur des valeurs...

7.- L'école est le lieu d'éducation...

8.- L'éducation est... à l'apprentissage.

9.- L'éducation actuelle est...

10.- L'éducation devrait être...

11.- L'école et le milieu sont...

12.- L'école paraît être...

13.- Etc.

Après une rapide compilation des phrases, il est possible de prévoir une période d'échange et de confrontation dans le but de clarifier les opinions individuelles et collectives.

NOS INTERETS, NOS PREOCCUPATIONS Atelier 451

Il convient, à plusieurs étapes de la phase d'émergence d'un projet, de cerner les intérêts et les préoccupations des partenaires par rapport à plusieurs domaines: l'éducation, le projet lui-même, la démarche proposée.

La démarche la plus simple et la plus rentable est de dresser une liste périodique de ces intérêts et de ces préoccupations et de la comparer pour en examiner l'évolution ou la stagnation.

	LISTE	QUAND?	POURQUOI?
Nos intérêts (goût, curiosité...)			
Nos préoccupations (problèmes, incertitudes, insatisfactions, etc...)			

LA DEMANDE DE PERFECTIONNEMENT

Atelier 461

Phases et périodes	Un perfectionnement pour (choix)	Sujet	Par qui?	Méthodologie demandée
☐ EMERGENCE	☐ S'informer			☐ Conférence
☐ Exploration	☐ S'outiller			☐ Stage
☐ Choix	☐ Se sensibiliser à			☐ Atelier
☐ Articulation	☐ S'interroger			☐ Visite
☐ DEVELOPPEMENT	☐ Se confronter			☐ Démonstration
☐ Planification	☐ Se former			☐ Jeu
☐ Analyse	☐ S'analyser			☐ Etude de cas
☐ Perfectionnement	☐ S'évaluer			☐ Film
☐ MAINTIEN	☐ Elaborer			☐ Exposé
	☐ Synthétiser			☐ Congrès
	☐ Inventorier			☐ Entraînement
	☐ ...			☐ Expérimentation
				☐ Observation
				☐ ...

COHERENCE DE LA DEMANDE

Date: _____

Titre du projet: _____

Coût: _____

PARTIE 4

LE SOUTIEN AUX ANIMATEURS

4.1- L'ANIMATION DES ANIMATEURS

Dans les sections précédentes, nous avons traité des actions de soutien. En mettant l'accent sur le rôle de l'animateur, nous n'avons fait qu'accentuer l'importance de celui-ci dans le développement du projet. Sa proximité avec l'action quotidienne, sur le terrain, l'amène à être un des personnages-clés dans cette démarche de soutien aux agents de l'éducation. L'animateur se retrouve d'ailleurs dans un très grand nombre de commissions scolaires qui se sont engagées dans le projet au cours des dernières années. Au cours des années, le nombre des animateurs s'est rapidement multiplié au niveau de la province. La nécessité de leur présence se mesure par les commentaires des milieux qui prennent conscience que ce projet touche les éléments fondamentaux de l'activité éducative. Travailler sur les attitudes du personnel scolaire ainsi que sur ses pratiques pédagogiques permet d'entreprendre des changements profonds, qui rejoignent l'éducateur dans sa personnalité même.

L'animateur se retrouve par ailleurs isolé dans sa région par rapport aux animateurs des autres centres. Malgré certaines rencontres épisodiques, nous ne retrouvons pas actuellement de structure continue de soutien aux animateurs. En d'autres mots, il n'existe pas actuellement d'animateur des

animateurs. Il existe plutôt un encadrement régional qui est avant tout axé sur la gestion des projets sur un territoire donné. Pour nous, le soutien des animateurs doit dépasser cette phase. De plus, il ne doit pas se résumer à quelques activités ponctuelles de perfectionnement. Le soutien se doit d'être plus permanent et axé sur le développement de la pratique des animateurs des milieux. C'est là, à notre avis, une responsabilité provinciale. Il faudrait créer une véritable équipe d'intervention cohérente et articulée. Pour nous, il ne s'agit pas de tomber dans l'uniformisation des pratiques mais de voir à ce que les animateurs soient davantage instrumentés pour faire face à la diversité des demandes dans leur milieu respectif.

De plus, ce soutien devrait permettre aux animateurs de prendre une distance critique par rapport à leur milieu et aux divers projets qui s'y développent. Il faudrait créer un lieu d'échanges et d'analyse des diverses pratiques, où le feedback réciproque serait la principale stratégie de travail.

Ce soutien pourrait donc s'articuler autour de plusieurs dimensions:

- *la recherche d'une cohérence entre le projet provincial et les différents projets locaux par le biais d'une démarche du type "aller-retour";*

- l'analyse des différents projets par les animateurs afin de dégager de nouvelles possibilités d'intervention.

- l'analyse du processus d'animation des milieux respectifs pour dégager des pistes de travail à adapter à d'autres milieux;

- l'analyse de certaines démarches des équipes-écoles par une présence de ceux-ci à la table des animateurs;

- l'instrumentation par les pairs sur certains outils nécessaires à l'animation;

- la confrontation et l'analyse des divers processus de recherche-action mis en branle dans les différents milieux;

- la formation à certains outils propres à la recherche-action;

- la discussion régulière sur la problématique du cheminement du projet de soutien aux agents de l'éducation;

- la possibilité d'obtenir des échanges avec des consultants pour analyser certains problèmes particuliers;

- l'analyse des diverses théories et pratiques de l'intervention.

Cette liste n'est évidemment pas complète. Nous n'y avons énuméré que quelques-uns des éléments qui pourraient être utilisés pour favoriser le soutien des animateurs. Il s'agit là d'un ressourcement intégré à l'action. De plus, cette démarche de soutien pourrait stimuler les animateurs qui, trop souvent, ne sentent pas qu'ils pourraient être appuyés par une équipe d'intervention. Les rencontres axées sur le ressourcement intégré à l'action sont une des formes possibles de soutien.

Nous pensons également qu'il est possible d'établir un soutien à distance sans qu'il soit nécessaire de prévoir des périodes de rencontre fixes. Le soutien à distance est un concept relativement nouveau au Québec. Il s'est surtout développé dans les "Open University" et dans les cabinets privés de consultants. Cette pratique est basée sur le principe suivant: l'animateur devrait avoir en tout temps la possibilité de communiquer avec une personne-ressource lorsqu'il en éprouve le besoin et l'équipe-ressource devrait être à même de transmettre régulièrement aux animateurs de nouvelles pistes de travail, de nouveaux outils flexibles, même s'ils ne sont pas utiles dans l'immédiat.

Le pivot de ce soutien est la création de structures courtes de travail qui permettent à l'animateur de recevoir dans un délai très bref une réponse à sa demande. L'équipe-ressource se doit de mettre en place une logistique qui permette cette rapidité de communication. La technologie éducative peut devenir très utile dans cette perspective: vidéo, cassettes, banque de données etc... Des expériences intéressantes pourraient être tentées à ce niveau.

Le soutien des animateurs est également important si nous voulons que s'établisse un minimum de cohérence au niveau du projet provincial. Trop souvent, il est postulé que parce que tous travaillent sur le même projet, il y a automatiquement cohérence. Il ne faut pas oublier qu'il existe toujours la possibilité que des perceptions différentes entraînent des modifications majeures au niveau de l'esprit du projet et ce, parfois même à l'insu des principaux intéressés. Il ne faut pas oublier de plus que l'animateur évolue dans sa perception du projet au fur et à mesure qu'il intervient dans le milieu. Au début de son implication, il a surtout une perception théorique du projet. La quotidienneté de son animation l'amène à confronter cette perception et à dégager une perception personnelle. Les activités de soutien pourraient permettre d'analyser l'évolution de ce phénomène.

4.2- LA SUPERVISION DES ANIMATEURS

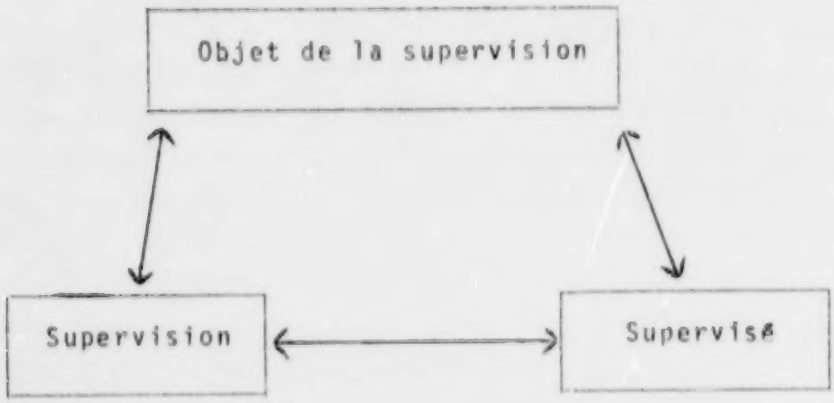
Dans les commissions scolaires, l'animateur est souvent lié administrativement au directeur des services éducatifs. Il fait donc partie de cette équipe des services éducatifs d'un milieu donné. Comme nous l'avons déjà signalé, il est plus ou moins fréquemment, en rapport avec ceux qui offrent aussi leur soutien aux écoles et ce, dans différents domaines. Le directeur des services éducatifs offre quant à lui à l'animateur une autre forme de soutien: la supervision. En effet, de par ses attributions, il peut mettre en place un processus de supervision afin d'établir une relation d'aide avec ses divers intervenants.

La supervision est l'un des processus les plus critiqués dans nos milieux éducatifs. Il suscite même souvent de l'hostilité. Malheureusement, il a été trop souvent présenté comme un processus froid, rigide, voire teinté de répression potentielle. En éducation, on a pendant longtemps voulu implanter un processus de supervision issu des milieux industriels. Ce modèle est essentiellement axé sur une stratégie de contrôle. Il serait trop long de faire ici l'analyse critique de ce modèle, lié à l'école du "one best way". Par contre, il a été souvent démontré dans la pratique quotidienne qu'il est inutilisable dans un contexte éducatif parce qu'il réduit beaucoup trop le processus à certains éléments contrôlables. Cette ré-

duction enlève souvent l'essentiel pour ne garder que des éléments réels mais non fondamentaux: vérification des échéanciers, contrôle de la quantité d'intervention, contrôle du nombre de commettants rejoints, etc...

Nous croyons qu'il est important de redéfinir la supervision pour lui donner une nouvelle perspective et ce, dans le même esprit que l'intervention interactionnelle. Le processus de supervision devrait être basé sur une interaction entre l'objet de la supervision, le supervisé et le superviseur. En effet, le superviseur et le supervisé ont tous deux une influence sur l'évolution de l'objet; la supervision doit permettre de dégager cette dimension.

Figure 3: L'interaction dans le processus de la supervision



Dans ce contexte, nous pourrions définir la supervision de la manière suivante: c'est un processus qui permet de porter un regard critique sur une opération ou un ensemble d'opérations (Paquette, 1979, p. 48). La supervision porte donc sur un objet et non pas sur des personnes. Il permet par contre d'établir une dynamique entre le superviseur et le supervisé, puisque les deux ont contribué de diverses manières à faire évoluer l'objet. Ils sont tous les deux des sources importantes de données. Ils contribueront tous les deux à porter un regard critique sur l'objet; notons toutefois que le superviseur assume en plus le leadership du processus et ce, à cause de son statut dans l'organisation.

La supervision dans le contexte de ce projet a pour objet le comment s'effectue le soutien aux agents de l'éducation. L'objet est large et le regard critique devrait porter sur cette totalité ou encore sur certaines opérations à l'intérieur de cette démarche. En fait, on peut l'examiner dans sa généralité mais il est aussi possible de l'examiner dans ces diverses manifestations ou opérations. Même si l'on porte un regard critique sur une seule opération, il importe de ne pas l'isoler mais de tenir compte de toute sa complexité.

Les principales stratégies de travail dans un processus de supervision sont les suivantes:

- *clarifier l'objet de la supervision;*

- *observer la réalité;*

- *la comprendre, c'est-à-dire l'analyser;*

- *raisonner sur cette compréhension, c'est-à-dire l'évaluer;*

- *prendre une décision sur une prochaine action qui serait pertinente.*

Nous venons d'ajouter une dimension importante à notre définition de la supervision: la prise de décision. Dans cette perspective, le processus de supervision consisterait à porter un regard critique sur une opération ou sur un ensemble d'opérations dans l'intention de prendre une décision sur les opérations subséquentes.

A notre avis, il est peu utile d'engager un processus de supervision s'il ne débouche pas sur une prise de décision, qu'il s'agisse de maintenir l'opération, de l'abolir, de l'élargir ou encore de la réduire. Superviser est une activité de soutien du développement. La prise de décision est liée au souci de déclencher un développement. Stufflebeam et ses collaborateurs (1980) ont bien démontré la richesse des interventions axées sur la prise de décision.

Dans l'esprit du projet de soutien aux agents de l'éducation, la prise de décision qui découle du processus de supervision devrait être assumée de façon conjointe par le superviseur et le supervisé. L'intervention interactionnelle est d'ailleurs basée sur ce principe.

TABLEAU 8

LA SUPERVISION INTERACTIONNELLE

LES ATTITUDES DE BASE

1.- Des partenaires non égalitaires mais en interaction.

2.- Un respect des intentions respectives des partenaires.

3.- Un souci de restreindre les ambiguités.

4.- Une ouverture à la libre circulation des "feedback".

5.- Une ouverture à la clarté des rapports interpersonnels.

6.- Une ouverture à la clarté de l'objet de la supervision.

LES PRINCIPES DE BASE

1.- La supervision est une intervention efficiente dans la mesure qu'elle vise à apporter une relation d'aide.

2.- Une relation d'aide dans une perspective interactionnelle doit être mutuelle.

3.- Le processus est fondamentalement axé sur l'objet de la supervision.

4.- La relation d'aide vise essentiellement à permettre à l'objet de se développer dans l'organisation et ce à travers les partenaires.

5.- Les partenaires influencent le développement de l'objet.

6.- L'objet en développement influence les partenaires.

7.- La supervision part des faits réels vécus et en examine les effets sur le développement du projet.

4.3- QUELQUES REMARQUES GENERALES

Pour notre part, le soutien (qu'il provienne d'un processus d'animation des animateurs et/ou d'un processus de supervision) doit répondre à certaines exigences que nous voudrions reprendre et élargir ici.

En premier lieu, il nous semble que le soutien doit être individualisé, c'est-à-dire centré sur la croissance personnelle et professionnelle de l'animateur. Il s'agit ici d'organiser un soutien qui puisse répondre aux attentes et aux préoccupations de l'animateur. Les activités de soutien devraient être suffisamment flexibles et ouvertes pour permettre à chacun d'y retrouver un sens et une utilisation.

En deuxième lieu, il s'avère important que les activités de soutien permettent aux animateurs de retrouver un climat de travail et d'apprentissage qui relève des même principes qui sont utilisés sur le terrain. Cet effet de miroir produit souvent des résultats intéressants parce qu'il permet à l'animateur de se retrouver, de se reconnaître et, par conséquent, de s'interpeller lui-même.

Il se produit un autre phénomène intéressant dans les activités de soutien aux animateurs: l'animateur est amené à jouer pendant un certain temps le rôle d'un commettant. Il peut donc, par la suite mieux sentir les effets de l'animation interactionnelle puisqu'il

s'est retrouvé sur une "autre chaise", par le fait même, son champ de vision s'en trouve transformé, ses perceptions se modifient et ses analyses peuvent prendre un autre sens. Cette stratégie devrait même être fréquemment utilisée dans la démarche des équipes-écoles. Le fait de confier un rôle d'animateur à des enseignants dans certaines activités mises en place dans les milieux peut permettre des échanges et des analyses plus en profondeur. Sa vision est alors élargie et plus nuancée.

En dernieu lieu, nous aimerions mentionner que les activités de soutien devraient être prioritaires lors des rencontres des différents animateurs. Trop souvent, ces activités sont noyées dans des réunions administratives et informatives. Celles-ci sont également importantes mais dans un tout autre ordre. Malheureusement, elles diluent trop souvent les activités de soutien tant en temps qu'en profondeur.

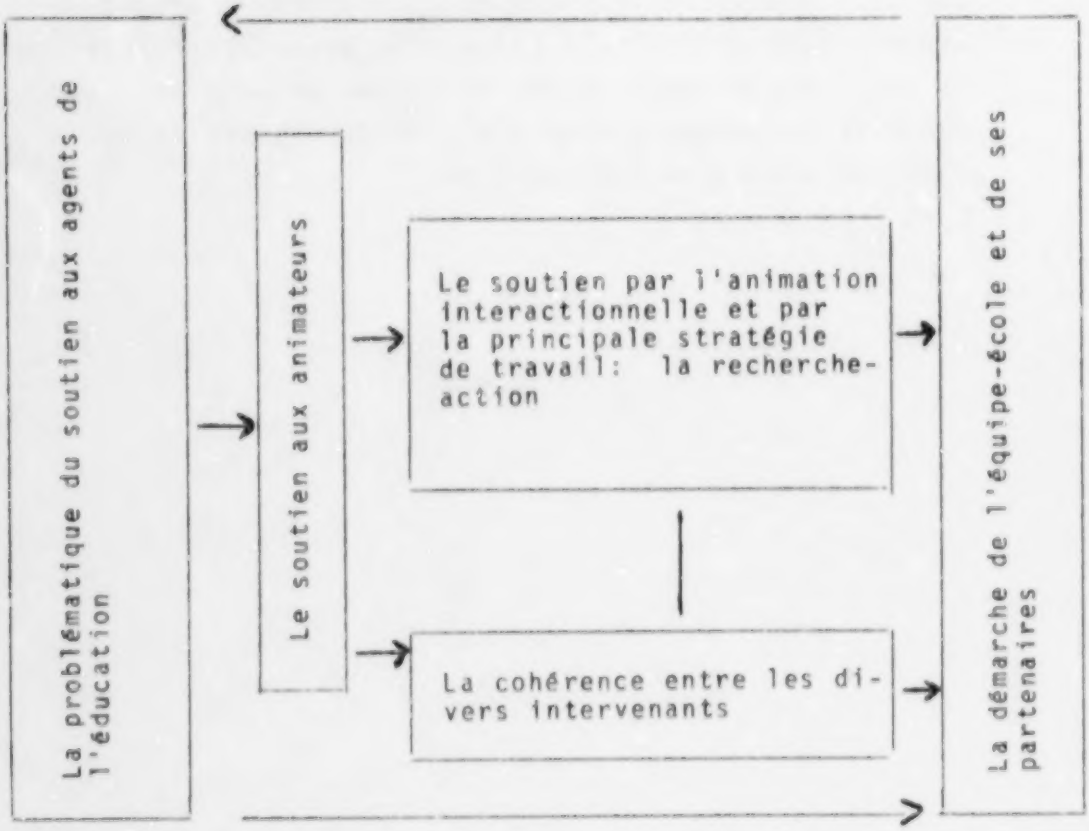
CONCLUSION

Le projet provincial de soutien aux agents de l'éducation en milieux économiquement faibles laisse une large place à l'autonomie des équipes-écoles. Certaines règles minimales de fonctionnement ont été établies et, à l'intérieur de celles-ci, l'équipe-école jouit d'une grande marge de manoeuvre. Il est important que cette dimension soit maintenue. Par contre, il ne faut pas confondre l'autonomie de l'équipe-école avec l'autonomie de l'animateur. A notre sens, celui-ci est l'un des partenaires du projet local et la démarche même du projet provincial l'amène à s'inscrire dans une problématique clairement définie. Il est en quelque sorte une symbiose entre les deux niveaux d'activité. Cette perspective est fort importante. C'est pour cette raison que nous avons tellement insisté sur la cohérence entre les divers intervenants dans ce projet. Il est souhaité que grâce à ce projet, les équipes-écoles puissent mieux définir leurs activités éducatives, qu'elles soient plus cohérentes par rapport à leurs milieux respectifs, lesquels possèdent des caractéristiques spécifiques. N'oublions pas que la cohérence peut plus facilement entraîner la cohérence.

Nous avons beaucoup insisté sur l'analyse dans ce document. Il nous semble qu'il s'agit de la stratégie essentielle de ce projet. L'analyse est importante tant dans le processus d'animation que dans le processus de recherche-action. De plus, plusieurs phases du projet sont centrées sur celle-ci. N'est pas analyste qui veut. Il faut s'outiller pour le devenir. Il s'agit d'un savoir-faire à développer, d'une partique sur le terrain, doublée d'un perfectionnement intégré.

Nous croyons, en terminant, que l'animateur devrait, à partir des éléments de ce document, faire un retour sur sa pratique et de tenter de dégager des pistes de développement personnel qui lui permettront de perfectionner son intervention quotidienne. Il s'agit là d'une responsabilité individuelle. Les gestionnaires du projet devraient être attentifs à cette démarche pour proposer par la suite aux animateurs des activités de soutien. Une nouvelle dynamique pourra alors se développer et ce, à tous les niveaux d'intervention.

Figure 4: Le modèle d'intervention pour le soutien aux agents de l'éducation (animation des équipes-écoles) en milieux économiquement faibles.



BIBLIOGRAPHIE

Angers, Pierre (1978). Ecole et innovation. Victoriaville, Editions NHP.

Bouchard, Colette (1977). Grille pour l'analyse de la pratique scolaire. CDES, Université du Québec à Trois-Rivières.

CDES (1975). Les typologies du centre. Université du Québec à Trois-Rivières.

Grozier & Friedberg (1977). L'acteur et le système. Paris, Le seuil.

French & Bell (1973). Organization development: Behavioral science interventions for organization improvement. N.J., Prentice-Hall.

Lippitt & Lippitt (1980). La pratique de la consultation. Victoriaville, Editions NHP.

Lobrot, Michel (1974). L'animation non-directive des groupes. Paris, Editions Payot.

Lortie-Paquette, Michelyne & Paquette, Claude (1980). Grille d'analyse réflexive pour cheminer en pédagogie ouverte. Victoriaville, Editions NHP.

Ministère de l'Education (1979). Perfectionnement du personnel scolaire. Québec.

Paquette, Claude (1976). L'intervention en milieu humain. Victoriaville, documentation interne du C.I.F.

Paquette, Claude (1979). Le projet éducatif. Victoriaville, Editions NHP.

Paquette & Hein & Patton (1981). Evaluation et pédagogie ouverte. Victoriaville, Editions NHP.

Stufflebeam et coll. (1980). L'évaluation en éducation et la prise de décision. Victoriaville, Editions NHP.